

Psicomotricidad en la Escuela Infantil. Comunicación, Creación y Pensamiento

María Luisa Fernández Álvarez,

Maestra - Psicomotricista (C. P. Laviada - Gijón),

Cofundadora de la Asociación de Psicomotricidad en Asturias (APSIMA)

Ireneo de Lucas de Frutos

Profesor Titular de E. U. Universidad de Oviedo: "Desarrollo Psicomotor"

(Educ. Infantil), Cofundador de la Asociación de Psicomotricidad en Asturias (APSIMA)

Resumen

Esta COMUNICACIÓN es "fruto" del trabajo progresivo que venimos realizando en PSICOMOTRICIDAD desde hace más de veinte años. Hemos centrado nuestra investigación en EDUCACIÓN INFANTIL con grupos de niños/as de 3 a 6 años.

La observación y el análisis continuado de la realidad que producen las sesiones y la reflexión detenida sobre nuestra propia vivencia profesional, nos han llevado a comprender los "fundamentos educativos" que aporta la PRÁCTICA PSICOMOTRIZ y sus diferencias respecto a diversas teorías tradicionales que hemos recibido.

Aquí podemos constatar el ambiente de confianza y seguridad que viven los niños/as: favorece su propia expresión, desarrolla sus capacidades creativas, pone en juego su comunicación en el grupo y nos permite ayudarles a superar sus dificultades de convivencia y los conflictos internos que se ponen de manifiesto.

Palabras clave

Realidad educativa. Desarrollo de la

personalidad. Investigación pedagógica.

Abstract

This PAPER is the "outcome" of the step-wise work on PSYCHOMOTORS that we have been undertaking for more than twenty years. We have focused our research on PRE-SCHOOL EDUCATION with groups of three to six-year-old children.

The observation and continuous analysis of the reality that the sessions produce and the thorough reflection on our own professional experience has made us understand the "educational grounds" provided by the PSYCHOMOTOR PRACTICE and its differences with respect to the different traditional theories that we have received.

Here we can confirm the atmosphere of trust and security that the children live in: it favours their own expression, develops their creative capacity, puts into play their communication within the group and allows us to help them to overcome their difficulties when living together and the inner conflicts that arise.

Key words

Educational reality, Personality development, Pedagogical research.

Introducción

He pasado muchos años de mi vida como maestra de preescolar en diferentes colegios. En este tiempo las costumbres y la vida de las personas han cambiado mucho. Las técnicas con sus avances nos impresionan, se puede ir a la luna o vivir con el corazón que perteneció a otra persona... pero la escuela sigue igual y no nos engañemos porque se utilicen los ordenadores en vez de pizarras; en lo básico hay una autoridad que transmite conocimientos a unos alumnos que los reciben de la forma más callada y ordenada posible.

La ley dice que hay que potenciar el desarrollo de la propia personalidad, pero ¿cómo se consigue cuando todos los niños que hay en el grupo y que pueden ser de dos años están coloreando el mismo dibujo con los mismos colores que determina una editorial? Y esto se repite en todas las actividades que se realizan a lo largo del día, queremos que los niños sean autónomos y creativos, pero no les damos ocasión para que lo consigan.

Intentando conocer mejor al niño, buscando alternativas para poder resolver los problemas que causan los niños inadaptados, con problemas de conducta, agresivos, que perturban a todo el grupo y que dificultan el normal desarrollo de las tareas diarias dentro de la escuela infantil, yo veía la dificultad tan grande de estos niños para comunicarse con los demás y también mi dificultad para comunicarme con ellos.

A veces, cuando un niño tiene problemas, la única manera que conoce de acercarse a los demás es pegando, mordiendo, molestando, con lo cual provoca su rechazo y entonces la situación se agrava. Los otros no quieren jugar con él, no lo aceptan, con lo que cada vez tiene más motivos para sentirse mal. Cuando un niño se encuentra en estas circunstancias es inútil presentarle un programa escolar atractivo porque no estará disponible para nada. Podrá por imposición guardar incluso una compostura correcta; puede "hacer que hace", pero en el fondo no asimilará nada de forma profunda, por tanto le servirá de muy poco en la vida. Necesita primero resolver su problema para poder progresar.

Si queremos ayudar al niño en su evolución, para que sea él quien cree sus propios procesos mentales ajustados a la realidad, tenemos que prestar atención a su globalidad, atendiendo por tanto a sus sentimientos y emociones; pero las palabras sentimiento y emoción no suelen estar presentes en la escuela..

Escuchando al niño, siguiendo sus intereses y encauzándolos se obtienen mucho mejores resultados que con programas rígidos, por supuesto que al tener nuestros propios planteamientos tenemos que asumir la inseguridad y la responsabilidad de esta autonomía.

Los maestros estamos presionados: los padres, algunos compañeros, las instituciones... y resulta difícil seguir el camino que creemos es el mejor para el niño, pero que va contra corriente, que puede crearnos problemas y normalmente sucumbimos y nos dejamos arrastrar por la mayoría; pero así corremos el riesgo no solamente de no seguir nuestras ideas, sino de no tenerlas

Evolución de la metodología

¿CÓMO SE DESARROLLA LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA?

Queriendo una escuela más cercana a las necesidades del niño me encontré con la frustración de querer ayudar y no saber cómo.

En esta búsqueda empecé a formarme en Psicomotricidad, primero fue un apoyo y pronto se convirtió en el eje de toda mi acción educativa. Realizando sesiones semanales de una hora mi manera de actuar fue evolucionando.

En los primeros tiempos no imponía normas al comenzar y se creaban conflictos; para mí era agotador con la tensión añadida de que aquello no iba a ser entendido; pero observando los resultados yo iba ganando en confianza y seguridad.

En este tiempo no había gimnasio en el colegio y la sesión se realizaba en el aula que había que preparar previamente y recoger al finalizar. Pues bien, cuando volvíamos al aula a continuar con las actividades habituales en el mismo espacio en el que aparentemente todo era caos, ahora todo era serenidad y orden; los niños estaban disponibles y atentos a la menor sugerencia, haciendo ellos propuestas razonadas con gran espíritu cooperador. Es como si la clase marchara sola, eran tan autónomos que podían estar solos (niños de cinco años) y continuar trabajando, totalmente entregados en lo que hacían.

Yo nunca había logrado semejantes resultados con otros métodos. De todas formas esta manera de llevar las sesiones y continuar con los mismos alumnos en el aula requiere un esfuerzo físico y psíquico excesivo, y por eso

fui adaptando la forma de actuación a mis posibilidades, cambiando las cosas para llegar a una solución más adecuada para los niños y para mí.

Pasé también por otro período muy estructurado, con espacios diferenciados para la movilidad, el juego simbólico, la construcción, pero llegué a la conclusión de que esto no era necesario; sin que yo los señalara ellos buscaban sus lugares para moverse, para realizar juegos sosegados o para hacer grandes o pequeñas construcciones que eran respetadas por los demás compañeros. Mi manera de plantear la sesión ha evolucionado de una forma natural, viendo las verdaderas necesidades de los niños, confiando en ellos.

Resultados

¿CÓMO SE DESARROLLA LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA?

Ahora empieza la sesión (una vez preparado el material en la sala) con el ritual de entrada en el que se repiten las normas, claras y precisas porque cuando empiecen a jugar ya no serán capaces de escuchar.

Siempre se encuentran con una estructura creada por el psicomotricista, a veces la ven muy atractiva y hasta hablan de no romperla, pero el resultado siempre es el mismo, la destruyen entre grandes muestras de alegría, es el placer de romper con la autoridad y de vivir el desorden y el contacto con los otros niños, de una forma desculpabilizada. En este momento basta con observar y desdramatizar la situación para que el niño se sienta aceptado.

Viven el desorden, pero pronto se cansan, después del caos buscan el orden aunque ahora es "su" orden que no les ha sido impuesto sino que ha sido deseado y buscado por ellos.

Aquí el orden ha sido vivenciado a tra-

vés del desorden y adquiere una categoría de autenticidad.

Lo mismo ocurre con el ruido, los gritos que dan cuando saltan o corren van cediendo a conversaciones más pausadas cuando buscan acuerdos para sus juegos que nadie les impone. También el movimiento evoluciona y les lleva muchas veces a una total inmovilidad cuando viven situaciones a un nivel muy profundo.

Las situaciones que se crean son muy significativas para evidenciar la personalidad y los conflictos del niño: el líder, el que es rechazado por el otro o por el grupo, el que destruye lo que hacen los demás, el que colabora y aglutina a los otros...

A partir de la destrucción de la estructura inicial los niños juegan libremente, son manifestaciones motrices espontáneas en las que encuentran un gran placer, experimentan con los objetos, los tamaños, las distancias, los pesos, también relacionan, agrupan, ordenan, desordenan, clasifican, todo lleno de sentimientos de agrado o desagrado, de rechazo o aceptación y se enfrentan a sus propias frustraciones de nivel consciente o inconsciente.

Hay toda una serie de intercambio de miradas, contacto físico, sonrisas o irritación, el niño percibe y provoca sensaciones agradables o desagradables. Entran en juego toda una serie de habilidades, en un intento de conocerse mejor, de conocer sus posibilidades, de superarlas y de compararse con los otros.

Vive también una relación con el adulto que al principio puede ser de dependencia, pero que irá evolucionando y haciéndose independiente al tiempo que refuerza su propia identidad.

Toda esta actividad (que no quiere decir necesariamente movimiento) tiene una función creadora, le sirve para conocerse mejor y para estructurar sus propios esquemas de pensamiento.

Los niños invisten el espacio, hacen un recorrido rápido por sus lugares preferidos, sus lugares de seguridad; es como un reencuentro con la sala, conmigo, con los compañeros. Corren, saltan, se deslizan, arrastran a otros, se cubren con telas, algunos crean estructuras: solos o en grupo, y surgen los juegos simbólicos, representan roles de su familia algunas veces a un nivel muy profundo.

Suelen empezar cada sesión en el mismo punto en que terminaron en la sesión anterior, ocupando los mismos espacios aún después de un período de vacaciones, se repiten hasta que pierden el interés y crean otras situaciones.

Al principio utiliza los objetos: bancos para saltar o brincar de una manera desorganizada, pero pronto va buscando la precisión en el salto, disfrutando con la caída. Después se van organizando, comprueban que necesitan guardar un cierto orden, y ellos mismos consiguen organizar filas y guardar turno sin que nadie se lo mande.

El niño disfruta del placer sensomotriz, entra así en relación con el mundo de los objetos y el mundo de los otros, porque en la sesión se ponen en juego a la vez las tres estructuras: motriz, afectiva y cognitiva.

El niño construye desde una perspectiva imaginaria y simbólica. Hay juegos de personajes de ficción: Spiderman, reyes y princesas, guerreros, ladrones,

fantasmas y también surgen juegos que evidencian problemas familiares de abandonos y miedos.

Las construcciones que varían según los elementos de que disponen cada vez van llegando a estructuras más complejas y originales. Aprendiendo a manipular formas, volúmenes captará: distancias, agrupamientos, separaciones, igualdades, desigualdades, cantidades y números, llegando a la deducción y a la lógica.

Se organizan alrededor de las construcciones que ellos realizan toda suerte de actividades y de oficios de las personas que participan, se distribuyen las tareas, se crean reglas que los que quieren participar tienen que aceptar.

Cuando empieza la música ellos saben que es la señal para terminar, hay unos momentos para bailar, deslizarse, organizar corros...y cuando cesa la música la sesión se acabó.

Los niños ayudan a recoger (no sería posible de otra forma) y lo hacen con eficacia, se ayudan para doblar las telas, apilan y arrastran para hacerlo más rápido; es un verdadero trabajo en equipo.

A la hora de verbalizar son capaces de explicar su implicación en los diferentes juegos y el rol que seguían, algunas veces hay risas o reproches o silencios significativos. Se aprovecha la verbalización para ayudarlo a racionalizar lo que hizo. Se comenta, se analiza, se discute lo que pasó. Cada uno toma la palabra y cuenta su experiencia, la suya propia y la relación de su experiencia con los demás.

Al final pintan lo que hicieron y éste se ha convertido en un medio muy impor-

tante de comprobar su evolución, llegan a hacer dibujos muy creativos y que comprueban su madurez (hacemos un seguimiento de ellos). De cualquier forma son un medio de expresión donde vuelcan sus alegrías o sus miedos. Comparamos estos dibujos con lo que explican verbalmente y seguimos su evolución.

Marta, al principio, se representaba a sí misma con un garabato, sabía representar la figura humana y pintaba bien a los demás, pero ella siempre aparecía como un borrón. El primer día que se decidió a hablar en la sesión dijo: "Yo nunca hice nada importante"; lo dijo con un tono de verdadera pena. En clase siempre se portaba muy bien y parecía una niña sin problemas, me habría pasado inadvertida de no poder observarla en estas sesiones donde se expresaba libremente. Al ir evolucionando se fue aceptando mejor y llegó a pintarse como uno más.

En los dibujos comienzan pintando a las personas que formaron parte de su juego, luego van fijándose más en las estructuras. Si pintan un barco, en un principio puede ser un barco real, que nada tiene que ver con el que construyeron en la sala, pero normalmente siguen evolucionando en varias sesiones alrededor del mismo juego (hasta que agotan todas sus posibilidades) y también van evolucionando en el dibujo. El barco ya no es el de las películas sino el suyo y lo representan tal y como fue en la sala (bancos, cojines, aros, palos...) con su forma, tamaño, colores. Han ido abstrayendo y suprimiendo todo lo imaginario y se van quedando con la realidad, han pasado a descubrir los componentes físicos del objeto.

Todos estos trabajos no sería capaz de realizarlos de forma aislada, es impor-

tante formar un equipo que ayude a ver y analizar las situaciones desde fuera, yo realizo el trabajo en colaboración con Irene de Lucas quien graba las sesiones en vídeo, me ayuda en el análisis de los niños y de las situaciones que se crean y juntos estudiamos los casos más difíciles. También expone los vídeos de las sesiones en la Escuela del Magisterio, de la que es profesor, a sus alumnos quienes también las estudian y analizan.

Conclusiones

Para concluir diré que busqué la Psicomotricidad como un medio de conocer mejor al niño y sobre todo para tratar de forma adecuada a los niños difíciles y agresivos. En estos años comprobé cómo estas sesiones ayudaron a niños con problemas profundos y también a los niños "normales", porque se ha atendido a su globalidad. Este trabajo lo considero muy esperanzador sobre todo cuando no se hace la Psicomotricidad como una hora semanal aislada, sino como una filosofía que trasciende al aula y que impregna toda la tarea educativa.

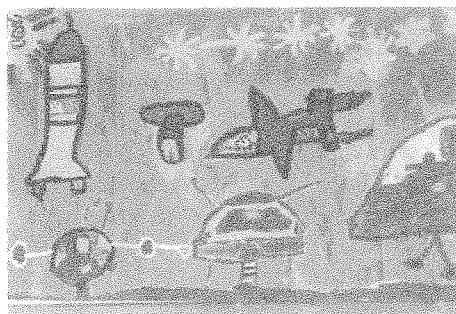
En el vídeo podremos ver:

- Ritual de entrada.
- Destrucción.
- Contactos.
- Etapa dinámica.
- Construcciones.
- Simbolismo.
- Acuerdos.
- Verbalización.
- Expresión por medio del dibujo.

Se realiza el trabajo en un Colegio Público de Gijón, con un grupo del que

soy tutora, son niños de 5 años de edad de un entorno socioeconómico medio, el grupo es bastante homogéneo; son niños normales, con problemas normales.

Noelia, la niña que busca la atención con más insistencia de la cámara, se tapa con una tela azul y que luego se representa también tapada, está pasando por un proceso muy violento de separación de sus padres; lleva varias sesiones jugando a esconderse, a desaparecer y a la hora de representarse dice que ella no estaba y pinta a sus amigos. En esta ocasión se pinta tapada por la tela.



El grupo demuestra una gran madurez y es capaz de realizar complejos trabajos.

Este dibujo, que en su tamaño original mide 2,31 m. de ancho por 1,10 m. de alto, representa a unos extraterrestres que vienen a su colegio. Al principio todos se asustan pero los extraterrestres son seres pacíficos y juguetones y rápidamente se hacen amigos de las niñas y de los niños.

El dibujo es un canto a la amistad. Este trabajo lo realizaron en equipo cuando tenían 4 años y les sirvió de decorado para una obra de teatro.

Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. De (1983). Manual de Psiquiatría Infantil. Ed. Masson, S. A. Barcelona.
- ALONSO-FERNANDEZ, F. (1977). Fundamentos de la psiquiatría actual. Ed. Paz Montalvo. Madrid.
- AUCOUTURIER, B., DARRAULT, I. y EMPINET, J. L. (1985). La Práctica Psicomotriz: Reeducción y Terapia. Científico-Médica. Barcelona.
- KLEIN, M. (1974). Contribuciones al Psicoanálisis. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985). Simbología del movimiento. Científico-Médica, Barcelona.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Ed. Científico-Médica, Barcelona.
- MARGALLO TORAL, R., LAPIERRE, A. y LOPEZ Y HORS, M.(1966). El Cuerpo como aproximación analítica Ed. Rafael Margallo Toral. Santander. Última modificación 2001.
- PIAGET, J.: La formación del símbolo en el niño. (1975). Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- POLAINO-LORENTE, A. (1983). Psicología Patológica. 11ª Ed. UNED. Madrid.
- ROGERS, C.: El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981.
- TONUCCI, F. (1998). A los tres años se investiga. Ed. Avance. Barcelona.
- VAYER, P. (1977). El diálogo corporal. Científico-Médica. Barcelona.
- VAYER, P. (1975). El niño frente al mundo. Científico- Médica. Barcelona.
- WALLON, H. (1977). La evolución psicológica del niño. Ed. Crítica. Barcelona.
- WINNICOTT, D. W. (1982). Realidad y juego. Ed. Gedisa. Barcelona.